



Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Crianças em Situação de Abrigamento: Escola e Preconceito

Luísa Martins Rodrigues de Sousa

RA: 20721670

Brasília

Dezembro de 2012

Luísa Martins Rodrigues de Sousa

Crianças em Situação de Abrigamento: Escola e Preconceito

Monografia do curso de graduação em
Psicologia do Centro Universitário de Brasília
(UniCEUB), orientada pela professora Ana
Flávia do Amaral Madureira.

Brasília

Dezembro de 2012

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília
Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES
Curso de Psicologia

Folha de Avaliação

Luísa Martins Rodrigues de Sousa

Crianças em situação de Abrigamento: Escola e Preconceito

Dezembro de 2012

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

Ana Flávia do Amaral Madureira

(Orientadora/Avaliadora)

Luciana Campolina

(Avaliadora)

Marília Jácome

(Avaliadora)

Brasília

Dezembro/2012

*A todas as crianças deste país que
sofrem diariamente violação de seus
direitos.*

Agradeço

*À professora Ana Flávia do Amaral
Madureira pela disponibilidade e orientação
segura.*

*Aos professores participantes da pesquisa
pelas informações esclarecedoras que
embasaram este trabalho.*

*À minha família e amigos pelo suporte
afetivo.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. ABRIGO.....	4
1.1 HISTÓRICO DO ASSISTENCIALISMO NO BRASIL	4
1.2. ABRIGO NO BRASIL HOJE.....	10
CAPÍTULO 2 - CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO	14
2.1. O MITO DA CRIANÇA ABANDONADA	14
2.2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO.....	19
2.3. REDE DE APOIO SOCIAL E AFETIVA	22
CAPÍTULO 3 – PSICOLOGIA ESCOLAR, COMPROMISSO SOCIAL E PRECONCEITO	24
3.1 PSICOLOGIA ESCOLAR	24
3.2 PRECONCEITO	27
METODOLOGIA.....	32
PARTICIPANTES.....	32
CONTEXTO	33
INSTRUMENTOS.....	33
MATERIAIS.....	33
PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	33
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	36
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	37
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR	37
COMO A ESCOLA TRABALHA QUESTÕES DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO?.....	43
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR	47
CONCLUSÃO.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	58
ANEXO 1 - QUADRO	59
ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	61
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	63
ANEXO 4 – TERMO DE ACEITE	65

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção de professores e orientadores educacionais de duas instituições de Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos) do Distrito Federal, a respeito de possível preconceito sofrido pela criança e adolescente em situação de abrigo, no contexto escolar. Este tema foi estudado de acordo com a metodologia qualitativa e foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com utilização de trecho do filme “X-men: Primeira Classe”. Através da análise do conteúdo das falas dos adultos participantes procurou-se conhecer a percepção dos professores e orientadores educacionais a respeito de possível preconceito sofrido pelas crianças e adolescentes em situação de abrigo no contexto escolar; analisar os fatores que levam os professores e orientadores educacionais a acreditarem ou não na existência de preconceito sofrido por parte desses jovens; e compreender o universo de relacionamentos, no ambiente escolar, de crianças nesta situação. Com a pesquisa foi possível perceber que existe uma série de pré-concepções a respeito da criança/adolescente em situação de abrigo, que impede que se conheça realmente o fenômeno do abrigo e suas consequências. O estudo indicou a necessidade de ações que promovam transformações significativas na vida das crianças/adolescentes que se encontram nesta situação. Os resultados apontaram também para a importância do psicólogo escolar levar às instituições de ensino discussões fundamentais que contribuam com construção de identidade dos alunos, baseada no reconhecimento do outro, no exercício do diálogo e na solidariedade. Além disso os resultados apontaram ainda para a importância de uma reflexão crítica sobre as políticas públicas na área de abrigo e acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: preconceito; escola; crianças e adolescentes em situação de abrigo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho focaliza o tema: a percepção de possível preconceito sofrido pela criança e adolescente em situação de abrigamento no contexto escolar.

Ao se tratar de abrigamento de crianças e adolescentes, alguns autores (como, por exemplo, Oliveira, 1997, Rizzini, 1993 e Ribeiro, 1987, citados por Santos, 2010), priorizam não somente a análise do contexto social, político, econômico e cultural em que o problema da institucionalização de crianças se baseia, mas também consideram as dimensões em que este problema se projeta. Desse modo, o discurso que impera nesses estudos é marcado pela indignação, pela denúncia e, basicamente, pela reivindicação de políticas governamentais capazes de garantir o direito dessas crianças em situação de abrigamento à cidadania.

Outros estudiosos (como, por exemplo, Goffman, 1974, Campos, 1984 e Altoé, 1990, também citados por Santos, 2010), procuram desvendar e detalhar o cotidiano institucional marcado por regras disciplinares, por relações mantidas entre a comunidade e a assistência institucional, pelas possíveis dominações internas, pelo papel da instituição na sociedade e, ainda, pelo processo de constituição de identidade das crianças institucionalizadas. E algumas pesquisas psicológicas (como, por exemplo, as de Guirado, 1986, Bowlby, 1990 e Spitz, 1996, citados por Santos, 2010), se preocupam, predominantemente, com o impacto da institucionalização sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, evidenciando não somente os problemas relacionados às características da instituição, à época, ao motivo e à duração da internação, mas também avaliam os desvios e as perturbações decorrentes da separação mãe-criança.

Conforme é destacado por alguns pesquisadores, uma das grandes problemáticas que circundam a esfera da institucionalização de crianças e adolescentes é a inserção dos mesmos no meio social (Carlos, Ferriani, Leite, & Martins, 2009). Um dos fatores

dessa problemática é o preconceito que essas crianças podem sofrer nos ambientes em que interagem socialmente. A atitude preconceituosa em relação às crianças pode desenvolver nelas um sentimento de menos valia e dificultar o desenvolvimento saudável da sua individuação (Pauli & Ferreira, 2009).

Quando uma criança ou adolescente em situação de abrigo chega à escola, encontra o preconceito e o temor de grande parte dos professores e funcionários em oposição ao acolhimento e proteção que deveria receber e que são legalmente previstos em lei. A escola é um local coletivo, proporciona a crianças e adolescentes a experimentação da formação da sua identidade, para além da família. É justamente neste momento que o indivíduo adquire consciência da sociedade da qual participa, percebendo os condicionamentos sociais a que está sujeito, as diferenças sociais existentes, argumentando consigo próprio e com o mundo sobre as alternativas de mudanças (Carlos, Ferriani, Leite, & Martins, 2009).

De acordo com a pesquisa realizada anteriormente, na disciplina Estágio Básico II: “A percepção do trabalhador voluntário a respeito de preconceito sofrido pela criança institucionalizada”, ficou evidenciada a necessidade de se investigar possível preconceito sofrido pelas crianças em situação de abrigo no ambiente escolar. Como foi mencionado anteriormente, a atitude preconceituosa pode desenvolver nessas crianças um sentimento de inferioridade e dificultar um desenvolvimento saudável de sua individuação (Pauli & Ferreira, 2009). Sendo assim, os professores e outros profissionais da escola, por serem as pessoas com quem esses convivem, passando grande parte de seu tempo juntos, são percebidos como fonte de apoio social e afetivo.

As autoras Carlos, Ferriani, Leite, e Martins (2009) afirmam que conflitos gerados no ambiente escolar, associados à dificuldade de inserção na escola destes sujeitos, culminam no fenômeno de exclusão escolar, gerando futuramente uma exclusão social. Portanto, o preconceito que não é percebido tão claramente pelas entrevistadas na pesquisa realizada

anteriormente (na disciplina de Estágio Básico II) indica que tal aspecto seria algo que, de fato, necessita ter uma atenção maior por parte delas a fim de contribuir para a construção da identidade dessas crianças de forma saudável, prevenindo possível exclusão social futura.

Sendo assim, acredito ser de extrema importância o tema proposto, pois creio que investigar mais um ambiente significativo do universo das crianças em situação de abrigo, evidenciaria os motivos pelos quais temos que prestar atenção à essas crianças, futuros adultos, que podem ter a construção saudável de suas identidades ameaçadas, principalmente em um ambiente como a escola. Tal investigação, acredito, pode tornar possível o assinalamento da importância do aprimoramento profissional e pessoal daqueles que atuam diretamente com crianças e adolescentes em situação de abrigo.

A fim de investigar o tema proposto, foram delimitados objetivos para orientar a pesquisa a ser realizada:

- Objetivo geral: conhecer a percepção de professores e orientadores educacionais de duas instituições de Ensino Fundamental (1º Ciclo e 2º Ciclos) a respeito de possível preconceito sofrido pela criança e adolescente em situação de abrigo.
- Objetivos específicos: (a) analisar os fatores que levam os professores e orientadores educacionais a acreditarem ou não na existência de preconceito sofrido por parte de crianças e adolescentes em situação de abrigo no contexto escolar; e (b) compreender o universo de relacionamentos, no ambiente escolar, de crianças e adolescentes nesta situação.

CAPÍTULO 1. ABRIGO

As desigualdades sociais têm acarretado, com frequência, a prática do abrigo bastante criticada e condenada por alguns estudiosos da infância. Dentre estes, Miller (1981, citado por Pilotti & Rizzini, 1995, p. 41) considera esse ato “em si mesmo, uma forma de abuso infantil”. Para Pilotti e Rizzini (1995), a maioria das instituições que abrigam crianças e adolescentes são pautadas no modelo assistencialista, em que as necessidades afetivas são praticamente esquecidas.

Assim como Miller, Sawaia (2001) considera o abrigo de crianças e adolescentes uma forma de abuso infantil. A exclusão, segundo a autora, é característica intrínseca dessa prática, que denuncia e ressalta a desigualdade social, a dimensão ética do nosso sistema jurídico e a dimensão subjetiva do sofrimento.

1.1 Histórico do Assistencialismo no Brasil

As principais formas de assistência no Brasil, que visavam as crianças abandonadas, vigoraram do período colonial até meados do século XIX e seguiam um modelo assistencial de caridade implantado em Portugal no Antigo Regime. Esse modelo não possuía nenhuma pretensão de mudança social, pelo contrário, eram formas encontradas para manter e preservar a ordem, e tinham uma inspiração religiosa que privilegiavam a caridade cristã e a beneficência. Os sujeitos que participavam desse modelo pretendiam a “salvação de suas almas” e também obter reconhecimento na sociedade (Marcílio, 1998).

Essa fase denominada caritativa caracterizou-se por três formas de atendimento à infância: as Câmaras Municipais, a Roda de Expostos e a adoção informal das crianças consideradas abandonadas por suas famílias. Constavam nos chamados alvarás régios (antigo termo jurídico usado para designar um decreto real típico de um estado absolutista, de uma

monarquia), regras metropolitanas que deixavam explícito ser de competência das Câmaras Municipais dar auxílio financeiro às famílias ou criadeiras (amas de leite) que aceitassem recolher e criar uma criança considerada abandonada (Santos, 2010).

Com o passar do tempo, observou-se que a atuação das Câmaras Municipais estava sendo pouco eficiente, indireta e omissa, uma vez que, segundo Marcílio (1998), os gastos com a ajuda financeira proporcionada às famílias e às criadeiras estavam comprometendo as finanças dos Municípios.

À exemplo da Europa, por volta do século XVIII, foi implantada no Brasil a Roda dos Expostos. A responsabilidade pelo encaminhamento das crianças consideradas abandonadas foi então retirada das Câmaras Municipais. Embora a Roda de Expostos tivesse como principal justificativa impedir o aborto e o infanticídio, a sua criação estava relacionada a outros aspectos. O primeiro deles, atrelado à religião, referia-se à preservação da ordem familiar e, conseqüentemente, à obtenção da hegemonia social e da moral pública, uma vez que o número de crianças nascidas de uniões consensuais, ilegítimas e adúlteras, era muito alto; o segundo referia-se ao fato da criança abandonada ser retirada das ruas, já que demonstrava a miséria; e o terceiro, referia-se ao fato dos pais, sem condições financeiras ou mesmo aqueles com condições financeiras, abandonarem os filhos em hospitais ‘expostos’, uma vez que os mesmos estavam enfrentando temporariamente problemas econômicos que os impediam de cuidar dos filhos como gostariam (Santos, 2010).

No início do século XIX, as ideias iluministas começaram a influenciar a assistência às crianças abandonadas no Brasil, e com isso foi introduzido a necessidade de se educar as crianças para torná-las úteis a si e ao Estado. Logo, o Estado passou a exercer maior controle sobre as obras assistenciais, e novas instituições foram criadas para educar e ensinar algum ofício às crianças abandonadas. O Estado ocupou-se, então, de ser o grande financiador e

controlador da filantropia privada. Nesse período, o Brasil caminhava para o estabelecimento da ordem social burguesa, a ordem econômica industrial capitalista (Marcílio, 1998).

De acordo com Marx e Engels (1989, citado por Santos, 2010), por um lado, a emergência do processo de industrialização e o avanço das relações capitalistas de produção fizeram com que as cidades se expandissem, entretanto, por outro lado, tais acontecimentos fizeram com que as mesmas se tornassem locais de tensões sociais. Tal fato, devido o aumento populacional desordenado, marcado pela miséria e pelo grande número daqueles considerados à margem da sociedade (camponeses, prostitutas, marginais, mendigos, doentes e crianças que vagavam pelas ruas), contribuiu para que a promiscuidade e a falta de condições mínimas de higiene provocassem doenças e epidemias.

Ainda de acordo com Santos (2010), essa urbanização descontrolada deu suporte para o desenvolvimento e a intervenção da medicina social no país, que, por sua vez, criou propostas práticas que levaram a uma reorganização do espaço urbano no sentido de um maior controle social. Decorrente da influência higienista, intensificou-se, nessa época, a luta pela extinção das Rodas de Expostos, pois a taxa de mortalidade infantil era alta, ocorriam diversas fraudes, a educação das crianças era quase exclusivamente religiosa, o tratamento das crianças não era especializado e havia muito descaso em relação aos preceitos da higiene (Santos, 2010).

Outra forte influência na filantropia brasileira, além da influência dos médicos higienistas, foi a dos juristas que, ao criarem o estereótipo da criança ideal enquanto promessa de virtudes preocuparam-se em oferecer a educação elementar, a formação cívica e a capacitação profissional para as crianças, a fim de ‘prevenir e eliminar a desordem’ nos centros urbanos. Essa influência deixou uma grande marca que se proliferou por todo o país, que foi o uso de dois termos específicos para se referir à infância: enquanto os meninos e as meninas de famílias mais ricas eram chamados de ‘crianças’, os meninos e meninas

provenientes de famílias economicamente desfavorecidas eram chamados de ‘menores’. Além do que, enquanto a ‘criança rica’ deveria receber o atendimento de cunho preventivo, sendo protegida e educada com base em princípios filantrópicos e higiênicos, ‘o menor’, percebido consensualmente pelos especialistas como ser desviante, deveria ser afastado do convívio social, para que se isolassem os problemas que dele poderiam surgir, ou seja, para que o mesmo não cometesse atos que pudessem pôr em risco a sociedade (Santos, 2010).

Sobre essa temática, Marcílio (1998) afirma que o termo “menor” era usado para designar a criança abandonada, a pobre ou órfã. O que, segundo ele, demonstrava a postura discriminatória, aproximando ou até mesmo igualando a situação de pobreza à delinquência e justificava as práticas ditas ‘preventivas’ implantadas neste período. Assim, muitas instituições foram construídas tendo em vista os objetivos de disciplinar, curar, regenerar e prevenir, ainda com o intuito de manter a ordem. Esse tipo de assistência filantrópica persistiu até meados do século XX.

A partir de 1924, com a Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, ocorreu a primeira manifestação internacional em prol dos direitos das crianças. Depois disso, em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2006, citado por Santos, 2010), destacou que “a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento”. Desse modo, pouco a pouco, a criança foi ganhando lugar de importância nas preocupações da sociedade e o ‘fenômeno do abandono’ deixou de ser aceito e tolerado (Santos, 2010).

Na década de 1960, foi inaugurado o Estado de Bem-Estar Social no Brasil, em que o Estado reassume a responsabilidade pela assistência social e suas ações que antes visavam à vigilância e controle, ampliaram-se. O Estado passou à posição de grande interventor, implementando políticas públicas nesta área. Como, por exemplo, a criação da Fundação

Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) em 1964, para formular e por em prática a política nacional do bem-estar do menor (Park, Fernandes & cols, 2006).

Nesse contexto, o Estado começou a dar os primeiros passos com relação à assistência e proteção à infância. Tanto é que, a partir da promulgação do primeiro Código de Menores, o Estado possibilitou a criação de um sistema público de atendimento que definia um novo projeto jurídico e institucional que não fosse apenas repressivo, mas fosse preventivo, tutelar e disciplinar (Santos, 2010). A ideia era preparar o indivíduo para a vida social, sem separá-lo desta. De acordo com Lobo Neto (1987 citado por Santos, 2010), por meio da FUNABEM, desejava-se uma política de atendimento que levasse em conta novas perspectivas, tal como o reconhecimento de que a criança tinha o direito de receber o atendimento necessário na família e na comunidade ou em estabelecimentos que se assemelhassem o máximo possível às condições de vida em família.

Esta postura do Estado perdurou somente até a década de 1980, quando as novas dimensões assumidas pela globalização fizeram com que os custos com os investimentos sociais diminuíssem. O Brasil inaugurou, então, uma fase de crescente contenção dos programas sociais do Estado (Park, Fernandes & cols, 2006). A partir daí, houve um grande crescimento da pobreza urbana, os índices de violência e o número de crianças nas instituições públicas como a FEBEM, aumentou abundantemente. Ocorreram muitas denúncias de violência nestas instituições e o Estado foi alvo de abundantes e severas críticas à sua ineficiência.

Em meados da década de 1980, o cenário político nacional entrou em ebulição, fazendo com que as Pastorais do Menor, as organizações não governamentais (ONG'S), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Comissão dos Direitos Humanos se organizassem com o objetivo de defender e legitimar os direitos da infância e da juventude, além de denunciar toda a violência praticada contra as crianças e os adolescentes que eram,

intencionalmente, colocados à margem pela sociedade em todo o país (Santos, 2010). Deu-se, então, uma nova fase na assistência social, chamada de “neofilantropia”, que é caracterizada pelas parcerias entre o Estado e o setor privado, representado pelas organizações do “terceiro setor”. Esta situação se presencia até os dias de hoje e vem a cada dia fortificando sua estruturação e consolidação (Park, Fernandes & cols, 2006).

Em 1988, a nova Constituição Federal representou um marco na garantia de direitos básicos. Nesse contexto, a Constituição contempla a proteção integral a crianças e adolescentes em seus artigos 227 e 228, além de introduzir no arcabouço legal brasileiro o conceito de seguridade social, agrupando as políticas de assistência, previdência social e saúde (Silva & Mello, 2004).

Sancionado no Brasil, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) coroa a doutrina da proteção integral, constituindo-se na única legislação no contexto latino-americano adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança. O ECA constituiu-se como instrumento jurídico que procurou empreender uma revisão sobre o tratamento dispensado à população infanto-juvenil, dando-lhe a possibilidade de passar para a condição de cidadão com direitos e deveres reconhecidos (Santos, 2010).

Em decorrência da aprovação do ECA, a Funabem foi extinta, tendo sido criada a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (FCBIA), dentro do Ministério da Ação Social, cuja estrutura tinha como objetivo contemplar os novos princípios do estatuto e realizar a ação integrada com as outras esferas de governo (Silva & Mello 2004). De acordo com o livro lançado pelo IPEA em 2004, “O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil”, as autoras Silva e Mello relatam:

Em 1995 extingue-se a FCBIA, juntamente com a LBA, no processo de implementação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Com a extinção desses órgãos, suas atribuições foram assumidas pela Secretaria de Defesa dos Direitos da Cidadania, no Ministério da Justiça, e pela Secretaria de Assistência Social, no

Ministério da Previdência e Assistência Social. Em 2003, primeiro ano do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, a área dos direitos humanos foi desmembrada do Ministério da Justiça, tendo sido criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), ligada à Presidência da República. Dentro da SEDH, o tema crianças e adolescentes está a cargo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA). Já a assistência social chegou a ter, no início do mesmo ano, o status de ministério, voltando a ser, no começo de 2004, uma secretaria integrante do novo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (p. 25).

A trajetória do assistencialismo no Brasil pode ser também compreendida e visualizada através do quadro (anexo 1) que apresenta um histórico cronológico do voluntariado no Brasil.

1.2. Abrigo no Brasil Hoje

Para os espaços dos abrigos, ainda vão hoje todas aquelas crianças e adolescentes que, de alguma forma, perderam ou viram enfraquecer suas relações com suas famílias ou comunidades, ou ainda aquelas que transitam entre a casa, as ruas e os próprios abrigos, construindo sua própria identidade e história de vida nestes diferentes e adversos espaços (Rizzini & Rizzini, 2004).

No campo das competências do governo federal para o atendimento integral dos direitos da criança e do adolescente, observa-se a atuação com três ramificações. A primeira, o atendimento aos direitos sociais básicos, cuja responsabilidade está com os ministérios setoriais, que contemplam as políticas de educação, saúde, esporte, cultura, lazer etc. Na segunda, está a política pública de assistência social, que se volta para aqueles que se encontram, por algum motivo, desatendidos de suas necessidades básicas: carência alimentar e material, falta de moradia etc. Na terceira ramificação, estão as ações vinculadas à proteção especial daqueles que já tiveram seus direitos violados (assistência médica, psicológica,

jurídica, oferecimento de abrigo, segurança, entre outras). Estas ações estão voltadas para garantia e proteção da dignidade inerente ao ser humano (Silva & Mello, 2004).

Assim, de acordo com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), o atendimento de crianças e adolescentes em abrigos é parte integrante das atribuições da área de assistência social. O objetivo e a forma como se deve dar esse atendimento são estabelecidos pelos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, ainda que a LOAS tenha consolidado as inovações introduzidas pela Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente tenha determinado que a colocação de crianças e adolescentes em abrigo é uma medida de proteção que se caracteriza pela provisoriedade, persistem as contradições que não são superadas pela simples definição legal. Na prática, os agentes encarregados da implementação dos programas de abrigos são, na maioria, entidades assistenciais que atuam segundo suas próprias concepções e crenças, nem sempre coincidentes com os objetivos e os princípios da LOAS e do ECA. De fato, o atendimento em serviços de abrigo para crianças e adolescentes sempre teve maior participação de instituições filantrópicas e religiosas do que de serviços governamentais (Silva & Mello, 2004).

Com tênues diferenças em relação ao atendimento que se prestava às crianças no século XIX, perduram ainda hoje as mesmas razões para a institucionalização, apesar dos 22 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que defende o direito ao convívio familiar e comunitário (Rizzini & Rizzini, 2004).

Santos (2010) traz a seguinte reflexão, que considero fundamental: apesar dos espaços conquistados pela infância dentro da legislação brasileira, e dos progressos apresentados no Estatuto da Criança e do Adolescente, é possível perceber que no âmbito prático tal documento é ainda pouco visível, pois há muito a se percorrer para que possam se efetivar as diretrizes de uma política de estado de alcance nacional. Uma vez que nos dias de hoje ainda se presencia o processo de marginalização e exclusão social da criança, bem como as formas

de assistencialismo que perpetuam a condição de pobreza e as desigualdades sociais de grandes segmentos da classe trabalhadora.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o abrigamento em entidade é definido como uma medida de proteção. A interpretação exata dessa definição conduz ao raciocínio de que as instituições que oferecem programas de abrigo atendem crianças e adolescentes que tenham seus direitos violados e que, em razão disso e pela especificidade do caso, necessitem ser temporariamente afastados da convivência com suas famílias. Funcionam, assim, como moradia alternativa até o retorno à família de origem ou até a colocação em família substituta. Além disso, o ECA estabelece que essas crianças e esses adolescentes serão encaminhados ao abrigo por decisão da Justiça da Infância e da Juventude ou dos Conselhos Tutelares, sendo, neste caso, necessário o conhecimento do Judiciário.

Segundo Silva e Mello (2004), na prática, são encontradas outras situações em que crianças e adolescentes necessitam viver em instituições, afastadas de seus familiares. Por exemplo, o caso de crianças e adolescentes vindos de famílias cujos responsáveis não têm local fixo de residência e moram no local de trabalho, necessitando deixar seus filhos aos cuidados de uma instituição. O convívio com a família se dá apenas nos períodos de férias ou em fins de semana, quando, eventualmente, ocorre a folga dos pais. Também as crianças e os adolescentes que se encontram em situação de rua passam pelas instituições sem a companhia de um responsável, mas, nesse caso, não se configura a situação de moradia alternativa: para eles, os abrigos funcionam como um espaço de proteção onde podem pernoitar, tomar banho e se alimentar, sem que isso represente, necessariamente, uma rotina.

O abrigo, assim, acaba por substituir medidas preventivas, determinando a privação da convivência familiar por motivos que poderiam ser sanados com políticas e programas voltados à promoção da vida digna das famílias, de forma a evitar o abrigamento. Tanto os abrigos propriamente ditos quanto as instituições anteriormente descritas têm em comum o

fato de que as crianças e os adolescentes estão afastados da família ou dos responsáveis, por período ininterrupto ou não.

É manifesto que várias gerações passaram sua infância e adolescência internadas em grandes instituições fechadas. Estas eram até a década de 1980, denominadas de “internatos de menores” ou “orfanatos” e funcionavam nos moldes de asilos, embora as crianças, em sua quase totalidade, tivessem famílias.

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), com a aprovação do ECA, os orfanatos caíram em desuso, porém a cultura ainda resiste em ser alterada, em parte porque práticas tão enraizadas como estas resistem mesmo a mudanças. Tais mudanças, contudo, se processam de forma lenta. Cabe destacar também que as demandas que levaram um número extenso de crianças brasileiras aos internatos do século XIX e XX não foram devidamente enfrentadas ao nível das políticas públicas. Pode-se dizer que não foram criadas alternativas que efetivamente evitassem a separação de crianças de suas famílias e comunidades, e isto ocorreu a despeito do fato que os anos que se seguiram à ditadura militar, na década de 1980, tenham surgido propostas importantes de mudança em consonância com o movimento internacional de garantia dos direitos da criança. Houve avanço, no que se refere às práticas de atendimento às crianças em situação de pobreza, porém persistiram resquícios da intervenção assistencialista no âmbito da família (Rizzini & Rizzini, 2004).

CAPÍTULO 2 - CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ABRIGAMENTO

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o abrigo em entidade é determinado como uma medida de proteção. A interpretação estrita dessa definição nos leva ao raciocínio de que as instituições que oferecem programas de abrigo atendem crianças e adolescentes que tenham seus direitos violados e que, em razão disso e pela especificidade do caso, necessitem ser temporariamente afastados da convivência com suas famílias. Funcionam, assim, como moradia alternativa até o retorno à família de origem ou até a colocação em família substituta. Além disso, o ECA estabelece que essas crianças e esses adolescentes sejam encaminhados ao abrigo por decisão da Justiça da Infância e da Juventude ou dos Conselhos Tutelares, sendo, neste caso, necessário o conhecimento do Judiciário.

2.1. O mito da criança abandonada

A literatura especializada refere-se, de forma geral, às crianças que vivem em instituições de atendimento à infância como “crianças abandonadas”. Neste momento surgem algumas questões, como por exemplo: Quem são as crianças que vivem em instituições de atendimento à infância? Qual é o contexto histórico em que se situa o problema da institucionalização de crianças e legitima a existência da própria instituição? Essas crianças que vivem em instituições de atendimento à infância são, de fato, abandonadas?

Essas questões nos levam a suspeitar de algo que está por trás dos termos ‘abandono’ e ‘criança abandonada’, e que deve ser desvendado. Desse modo, acredito ser necessário, situar a questão do abandono no seu contexto histórico, econômico, político e social com intuito de questionar as aparências, ilusões e desvelar os pressupostos ideológicos que possam estar implícitos no uso dos termos ‘abandono’ e ‘criança abandonada’.

É possível perceber que a maioria dos debates acerca do fenômeno do abandono nos meios acadêmicos e científicos, geralmente, afirma que esse fenômeno é um fenômeno histórico e que não reconhece limites geográficos, culturais e ideológicos. Tal fenômeno aparece na Mitologia, na história da Antiguidade e das Idades Média, Moderna e Contemporânea. Mas afinal, que abandono é esse?

Craidy (1993, citado por Santos, 2010), ao discutir a questão do abandono, ressalta o equívoco de denominarmos as crianças como abandonadas, visto que a maioria delas tem família. Martins (1993 citado por Santos, 2010), também ao estudar o fenômeno acima citado, faz um alerta, ressaltando que as crianças que são consideradas abandonadas, além de serem provenientes de famílias que carecem das condições mínimas de sobrevivência (condições financeiras, de moradia, de estudo etc.), ainda têm seus direitos cotidianamente violados e negados.

Nesse sentido, o conceito de abandono só se configura como tal, a partir do momento em que o mesmo ganha conotação jurídica e passa a ser resultado de um não cumprimento da lei, de um não cumprimento de direitos. Desse modo, abandonar significa ignorar e não atender alguém que tenha direitos (Santos, 2010).

Sendo assim, se na Antiguidade e na Idade Média a criança não era sujeito de direitos, logo, nesse período da nossa história não havia abandono de fato, uma vez que esse fenômeno era aceito e em algumas situações até mesmo incentivado, como exposto no capítulo 1 (item 1.1. Histórico do Assistencialismo no Brasil). Desse modo, somente quando a criança passa a ser sujeito de direitos é que o conceito de abandono começa a adquirir mais sentido (Santos 2010).

Ao afirmar que uma criança é abandonada, isso implica dizer que alguém a abandonou. A partir daí surgem novas questões: Se a criança é abandonada, quem a abandona? É a família? É a sociedade? É o poder público? É o Estado de Direito?

Para discutir essa questão, é importante pensar em um contexto mais amplo, e para isso, colocar o fenômeno do abandono no contexto estrutural da realidade social, considerando as suas contradições, faz-se fundamental.

A partir de um referencial marxista, Pino (1989, p.155, citado por Santos, 2010), destaca que “o abandono, por razões de pobreza, passa a ser um estigma que marca os filhos da classe operária”. Sem contar que esse estigma social de origem classista,

Aparece como sinal de uma série de qualidades negativas atribuídas ideologicamente a essa classe social (falta de interesse pela prole, falta de moral, desunião conjugal, vida irregular, conflitos, brigas, alcoolismo etc.), efeitos e, ao mesmo tempo, causa de sua pobreza (Pino, 1989, p. 155, citado por Santos, 2010).

Desse modo, acreditar que a família abandona a criança porque os pais não cumprem seus deveres ou não tem responsabilidades, implica tirar conclusões precipitadas, mantermos a ideologia burguesa e, conseqüentemente, ocultar o foco da problemática. Pois, afinal, como garantir o núcleo familiar se não há propriedade, alimentação, assistência médica, saneamento básico, educação, justiça e segurança social? (Santos, 2010).

Santos (2010) destaca ainda a questão do patrimônio dentro das famílias. Para essa discussão, a autora releva a importância do Código Napoleônico - que inspirou os códigos modernos e tornou-se ponto de referência social da legislação para todo o mundo burguês -, e evidencia que os pilares básicos desse código são: a família, a moral e a propriedade. O código napoleônico considerava a propriedade de bens materiais como elemento básico. Nas sociedades contemporâneas, este elemento não tem tal importância, e entende-se propriedade

e patrimônio como bens necessários à manutenção da vida, tais como, acesso à saúde, educação, etc.

Pensando sobre isso, a família da qual a criança faz parte, pelo fato de vivenciar a ausência de propriedade e o estado de empobrecimento decorrente do modelo capitalista de produção, chega a um ponto conflitante que acaba por romper as bases da sua estrutura. Portanto, embora o modelo de família nuclear teoricamente exista, esse modelo, na prática, falha. Por exemplo, se os pais tem a obrigação de garantir de modo seguro a vida material de seus filhos, e os pais não têm condições nem de suprir as necessidades básicas dos filhos, são acusados de abandoná-los (Santos, 2010).

Podemos perceber, então, que a condição que as crianças consideradas abandonadas vivenciam é produto das estruturas social, econômica e política do país. Nesse contexto, fica sem sentido afirmar que é a família quem abandona a criança. Insistir nesse modo de pensar é contribuir para a continuidade do processo de acumulação desigual que caracteriza o sistema capitalista de produção, no qual a riqueza de uma minoria se constrói sobre a miséria da grande maioria da população (Santos, 2010).

Por outro lado, afirmar que é o Estado quem abandona também não faz sentido. Pois é preciso diferenciar ‘o estado abandona’ de ‘o Estado não reconhece devidamente os direitos do cidadão’. O não reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes à cidadania, independente da classe social, particularmente no momento em que já existem os direitos da criança, concretizados nos direitos humanos, implica a criação e a aplicação de penalidades uma vez que os poderes públicos tem a obrigação de reconhecer tais direitos (Santos, 2010). Se não há o devido reconhecimento dos direitos por parte do Estado, então o Estado “joga” a responsabilidade do problema do abandono da criança à família, a fim de permanecer omissa em sua função de reconhecimento dos direitos do cidadão (Santos, 2010).

Podemos resumir essa questão da seguinte forma: para que haja o cumprimento dos direitos, a família precisa ter propriedade e a propriedade precisa ser construída pelo trabalho. Se a família não tem trabalho, ela não tem propriedade. E para essa questão existem inúmeras justificativas ideológicas. Nesse contexto, como não há o devido reconhecimento dos direitos da criança, o Estado não utiliza os recursos necessários para que esse reconhecimento se concretize, fazendo com que as políticas empreendidas produzam situações de abandono. O Estado precisa garantir o acesso aos bens para todo e qualquer cidadão e esse acesso se dá pelos recursos financeiros. Dessa forma, conforme Pino (1987, citado por Santos, 2010), observou:

A pobreza extrema encerra, sem dúvida, os germes da desorganização familiar, como negação de uma das condições básicas do modelo da família burguesa: o patrimônio. Isso não significa que pobreza seja sinônimo de irresponsabilidade moral, como riqueza não é o de responsabilidade. Problemas familiares existem em todas as classes sociais, embora eles não tenham a mesma significação e o mesmo impacto social em todas elas. O que para algumas classes sociais é um ‘caso doméstico’, para outras se torna um ‘caso social’. A condição de classe afeta desigualmente a conduta dos indivíduos, conferindo-lhe uma significação social também desigual (p. 42).

Portanto, nesse quadro, é possível perceber que o fenômeno do abandono, na verdade, é um falso problema, pois este é parte do problema social criado pela reestruturação produtiva do modelo econômico capitalista. Ou seja, o abandono é um mito.

Ainda que para a autora o abandono no contexto social, político e econômico seja um mito, não podemos deixar de ressaltar que o abandono psicológico existe e traz suas marcas. E tal abandono deve ser considerado um dos focos do trabalho dos profissionais em Psicologia.

2.2 Crianças e adolescentes em situação de abrigo

De acordo com a obra “O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil”, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2004, as crianças e os adolescentes representam 34% da população brasileira, o que, em números absolutos, significa um total de 57,1 milhões de pessoas. Cerca da metade das crianças e dos adolescentes do Brasil - 48,8% e 40%, respectivamente - é considerada pobre ou miserável, pois nasce e cresce em domicílios cuja renda per capita não ultrapassa meio salário mínimo.

Outras situações que reforçam ainda mais a situação de vulnerabilidade que as crianças e adolescentes do Brasil se encontram: em 2000, as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontavam que no Brasil em torno de 20% das crianças de até um ano de idade não tinham sequer registro de nascimento, que é considerado o primeiro documento de cidadania. Apesar da legislação brasileira restringir o trabalho de crianças e adolescentes, em 2002, de acordo com o IBGE, existiam 3 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 15 anos trabalhando no país. Em 2001, o Ministério da Saúde registrou um percentual de óbitos por homicídio da população de zero a 18 anos incompletos equivalente a 4,4%, ou seja, aproximadamente 2,5 milhões de crianças e adolescentes morreram em função de danos ou lesões provocadas por terceiros (Silva, 2004).

Ainda de acordo com Silva (2004), os dados do Sistema de Informações para a Infância e a Adolescência (SIPIA), coletados no âmbito dos conselhos tutelares, mostram que os principais agentes violadores dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes são seus próprios familiares. Até julho de 2002, do total das violações computadas pelo SIPIA, 57% haviam sido cometidas pelo pai, pela mãe ou por outra pessoa detentora da guarda da criança.

Guerra e Azevedo (1997, citado por Amaro, 2003) compartilham a ideia de que as consequências da desigualdade social e da pobreza seria a produção social de crianças vitimadas pela fome, por ausência de abrigo ou por morar em habitações precárias, por falta de escolas, por doenças contagiosas, por inexistência de saneamento básico. Essa situação de vulnerabilidade, segundo Amaro (2003, citado por Silva, 2004), é denominada vitimação de crianças, sendo que para a autora, o que consolida este argumento é seu caráter desencadeador de agressão física ou sexual contra crianças, levando em conta que a cronificação da pobreza da família contribui para a precariedade e deterioração das relações afetivas e parentais. Nesse sentido, pode-se dizer que pequenos espaços físicos, pouca ou nenhuma privacidade, falta de alimentos e problemas econômicos, acabam gerando situações estressantes que, direta ou indiretamente, acarretam danos ao desenvolvimento infantil.

Entretanto, a realidade mostra que a pobreza e a carência de recursos materiais não é suficiente para explicar com profundidade o fenômeno da violação de direitos da criança e do adolescente. Não é verdade que a violência cometida contra a população infanto-juvenil ocorra apenas em famílias que não possuem condições financeiras, e nem que as crianças e adolescentes oriundos de famílias de classes de renda mais elevadas estejam livres da vivência de maus tratos e da violação de direitos cometidos por seus familiares.

Assim, é necessário buscar outros fatores que possam explicar a incidência da violência contra crianças e adolescentes no âmbito familiar. Amaro (2003, citado por Silva, 2004) enumera alguns fatores de risco que favorecem a vitimação de crianças no contexto da família, são eles:

História familiar passada ou presente de violência doméstica; Famílias cujos membros sofrem perturbações psicológicas como baixa tolerância à frustração, baixo controle de impulsos, dependência de álcool e/ou drogas, ansiedade crônica e depressão, comportamento suicida, baixa autoestima, carência emocional, desordens de personalidade doenças mentais e problemas de saúde; Despreparo para a maternidade e/ou paternidade de pais jovens,

inexperientes ou sujeitos a uma gravidez indesejada; Famílias que adotam práticas de educação muito rígidas e autoritárias, podendo um determinado ato da criança resultar em surras ou castigos físicos; Famílias fechadas, que evitam desenvolver intimidade com pessoas de fora do pequeno círculo familiar; Famílias/familiares que desenvolvem práticas hostis, de não proteção ou negligentes em relação a crianças (não gostam de crianças; pensam que crianças são “adultos em miniatura”), que consideram a criança irritável, hostil e exigente, que não entendem e se sentem incomodadas com a dependência da criança, que exigem mais do que o corpo e a formação psicossocial da criança podem alcançar; Fatores situacionais como parto difícil; separação da criança após o parto, expectativas distorcidas e irreais em relação à criança, criança do sexo indesejado, criança portadora de alguma doença; estresse em função de alguma crise econômica, no trabalho ou conjugal (p. 66).

Com esses fatores, não se pretende mostrar que a falta de condição financeira não tenha qualquer relação com o fenômeno da violência cometida contra crianças e adolescentes. O objetivo é relativizar essa questão, mostrando que a falta de condição financeira é insuficiente para explicar todas as formas de manifestação de violência dentro da família.

Faleiros (2004, citado por Silva, 2004) acredita não ser possível dissociar o padrão de convivência familiar das questões mais amplas de frustração, humilhação, redução dos direitos sociais e privação causadas pelo desemprego e pela diminuição do papel do Estado na garantia da sobrevivência das famílias por meio de políticas sociais. Logo, defende que a falta de condição financeira, ao aumentar a vulnerabilidade social das famílias, pode potencializar outros fatores de risco, contribuindo para que crianças e adolescentes sem condições financeiras tenham mais chances de verem incluídos na sua trajetória de vida episódios de abandono, violência e negligência.

Portanto, a condição socioeconômica precária das famílias, ao impor maiores dificuldades para a sobrevivência digna do grupo familiar, funcionaria como um elemento agravante e desencadeador de outros fatores de risco preexistentes.

2.3. Rede de apoio social e afetiva

Fatores de risco presentes nas famílias, como violência doméstica, alcoolismo, doença mental dos pais, pobreza, entre outros, são apontados como agentes atuantes para o aumento da vulnerabilidade dos seus integrantes. Esses fatores podem contribuir para a entrada de crianças e adolescentes em instituições de abrigo. Este movimento no espaço ecológico, chamado por Bronfenbrenner (1979, citado por Siqueira, Betts & Dell’Aglío, 2006), de transição ecológica, do ambiente familiar para o abrigo, provoca inúmeras mudanças em suas vidas e nas suas redes de apoio social e afetiva (Siqueira, Betts & Dell’Aglío, 2006).

Como muitas crianças e adolescentes permanecem durante muitos anos abrigados, com a impossibilidade de estarem em famílias substitutas ou de voltarem para suas famílias de origem, o abrigo passa a compor uma das mais importantes fontes de apoio para essas crianças e adolescentes, visto que, na maioria das vezes, os vínculos familiares ainda existentes são frágeis (Siqueira, Betts & Dell’Aglío, 2006).

De acordo com Siqueira, Betts e Dell’Aglío (2006), rede de apoio social corresponde ao conjunto de sistemas e pessoas significativas que compõem os elos de relacionamento do indivíduo. O apoio social é considerado uma importante dimensão do desenvolvimento, constituindo uma relação entre o sujeito e o sistema social do qual ele faz parte. O apoio afetivo é igualmente importante, pois é responsável por dar qualidade às relações e contribuir para a manutenção dos vínculos. Assim, o apoio social e afetivo está relacionado à percepção que a pessoa tem de seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer vínculos, e com os recursos que esse lhe oferece, como proteção e força frente a situações de risco que se apresentam (Siqueira, Betts & Dell’Aglío, 2006).

Para as crianças e adolescentes que vivem em abrigos, as pessoas com as quais esses convivem passam a integrar as suas redes de apoio social e afetivo. A entrada nos abrigos proporciona vários novos relacionamentos. É no abrigo que realizam um grande número de

atividades, desempenham papéis e funções e interagem, abrindo espaço para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto estável. Assim, por mais que os motivos de entrada no abrigo estejam associados a conflitos e sofrimento, eles podem proporcionar um espaço seguro e de proteção, acolhendo-os e orientando-os num momento em que possivelmente não houvesse mais ninguém a quem recorrer (Siqueira, Betts & Dell’Aglia, 2006).

Considerando que a escola é um ambiente em que a criança passa grande parte do seu dia, os atores dessa instituição devem ser considerados como parte da rede social e afetiva das crianças e adolescentes em situação de abrigamento. Logo, representam a possibilidade de se estabelecer relações afetivas estáveis.

CAPÍTULO 3 – PSICOLOGIA ESCOLAR, COMPROMISSO SOCIAL E PRECONCEITO

Este capítulo foi pensado no intuito de articular temáticas relevantes para discussão que considero fundamentais no presente trabalho de monografia. Acredito que um dos pontos fundamentais da função do psicólogo é o compromisso com a sociedade justamente no que concerne à disseminação e divulgação de assuntos relevantes, como preconceito e práticas discriminatórias, que garantam a produção de conhecimentos relativos aos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, considerando questões socioculturais e afetivo-emocionais na formação da subjetividade humana e que, por fim, colaborem com uma sociedade mais justa.

3.1 Psicologia escolar

Na época da Primeira República, a Psicologia foi enfatizada como área de conhecimento que objetivava principalmente os ideais capitalistas nos processos educacionais vigentes. Já de 1930 a 1960, a ciência psicológica foi consolidada no Brasil ligada às tendências psicométrica, experimental e tecnicista (Marinho-Araujo & Almeida, 2010).

A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional, aumentaram as demandas por serviços de atendimento aos alunos, e a Psicologia passou a constituir-se como uma prática profissional mais presente nas escolas. Surgiu, então, a figura do psicólogo escolar, chamado para resolver ou enfrentar as situações problemas oriundas na escola, ou seja, visava a adaptação do aluno à norma (Marinho-Araujo & Almeida, 2010).

O psicólogo escolar responsabilizava-se pelo atendimento individual de alunos encaminhados com queixas escolares diversas, e tinha como objetivo ajustar esses alunos às normas e condutas escolares vigentes. Ao lidar com essas situações prescrevendo medidas

corretivas, punitivas e até mesmo marginalizadoras, desconsiderando o papel da realidade social e das práticas pedagógicas, a prática da Psicologia na época visava atender as demandas escolares de forma a individualizar as soluções e saídas para os problemas escolares (Andrada, 2005). Importante ressaltar que para a autora Araujo (2010):

As teorias psicológicas de então, referendadas no ideário liberal e positivista para a produção de conhecimentos, refletiam dicotomias conceituais, concepções individualizadas e individualizantes nas explicações do ser humano, validando posições ideológicas vinculadas a práticas de discriminação, dominação e exclusão educacional e social. Tais tendências municiavam um projeto de controle social subjugado ideologicamente aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista (Araújo, 2003; Araújo, Almeida, 2003; Bock, 2002; Correia, Campos, 2000; Cruces, Maluf, 2007; Guzzo, 2005, 2001, 1999, 1996, 1993; Maluf, 2001, 1994; Marinho-Araújo, Almeida, 2005; Meira, 2000; Patto, 1997, 1990, 1984) (p.19).

Até os anos 70 do século XX, a Psicologia Escolar era associada ao conservadorismo, ao reprodutivismo social, ao tecnicismo e ao individualismo. O que acabou por sustentar a psicologização das questões educacionais, que ‘tratava’ os problemas escolares de forma adaptativa e remediativa com ênfase no ajustamento (Araujo, 2010).

Para Patto (1997, citado por Andrada, 2005), a década de 1970 foi decisiva para a reformulação dos objetivos da Psicologia Escolar, pois críticas fortes às bases científicas da época denunciavam a contribuição da Psicologia na manutenção da ordem social injusta e dominante que predominava. Isso acabou por fortalecer as revisões, reflexões e análises, redefinindo os referenciais teóricos que sustentavam a atividade profissional. Ou seja, houve uma efetiva análise das concepções biologizantes da dificuldade da aprendizagem e das explicações e intervenções sobre o fracasso escolar que focavam somente o aluno e desconsideravam a instituição e as relações sociais. Logo, podemos afirmar que a relação

entre a Psicologia e a Educação, nas produções e atuações atuais, é referendada em um conjunto teórico que privilegia a concepção histórica e social da constituição humana (Marinho-Araujo & Almeida, 2010).

É demanda para a Psicologia Escolar lidar com as mudanças educacionais. Logo, os sistemas de ensino criaram mecanismos para responder às várias iniciativas que acabaram por desencadear políticas públicas ligadas ao contexto educativo, como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e o Plano Decenal de Educação (MEC, 1993) (Araujo, 2010).

Para Andrada (2005) a Psicologia Escolar, atualmente, atua em um cenário educacional no qual não há formação para os papéis que precisam ser desenvolvidos na realidade. Para Araújo (2010), as demandas são muito diversificadas: professores não são preparados para as competências exigidas na prática, e acabam por se fragilizar, expressando desilusão, desânimo, apatia; não há ações institucionais articuladas que possam contribuir com projetos sociais e ações ao combate à exclusão, à discriminação, à violência e aos preconceitos; geralmente os processos de gestão que exigem renúncia à ações individualistas, descentralizadas, autoritárias, demonstram ser propostas ainda conservadoras, verticalizadas e unidirecionais. Todos esses são pontos se configuram como objeto de estudo da Psicologia Escolar.

Baibich (2002) destaca algumas concepções acerca do aprender e do ensinar que em sua visão distancia a escola que “é” da escola que “devia ser”. Primeiramente para a autora, ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Em segundo lugar, Becker (1993 citado por Baibich, 2002), afirma:

a pedagogia que se constitui a partir do boicote preconceituoso à relação grupal, à palavra do aluno, à ação criativa é uma pedagogia da dependência, da subserviência. Uma pedagogia que suprime a liberdade no ponto de partida só pode colher a ignorância no ponto de chegada (p.121).

Em terceiro lugar “é preciso que o professor passe a pensar o seu pensamento e conhecer o seu conhecimento. O desnivelamento da epistemologia subjacente à ação docente é caminho obrigatório para a transformação da escola hoje” (Baibich, 2002). Em quarto, faz-se necessário romper com o discurso da Pedagogia que serve, em realidade, de máscara para a manutenção do *status quo* de uma escola que funciona como máquina de produção de sujeitos obedientes e úteis.

Os pontos relacionados por Baibich (2002) servem de balizamento para a prática do psicólogo escolar, no sentido de pensar a ação docente, de maneira sistemática e permanente, a fim de contextualizar e definir a escola que queremos, isto é, uma “Escola que alicerce uma sociedade que nunca mais permita a barbárie” (Baibich, 2002, p.120).

Enfim, é dever da Psicologia Escolar construir interpretações mais críticas sobre o ser humano e sobre o mundo e um compromisso com o coletivo, com a justiça social e com uma ética do respeito, da tolerância e da solidariedade (Araujo, 2010).

3.2 Preconceito

Baibich (2002) afirma que desde sempre os povos têm considerado a si mesmos como “o povo” e aos demais como “os outros” (etnocentrismo). Para a autora, para a formação e para a subsistência de uma unidade grupal, há a tendência de se criar um sentimento de inimizção (inimigo) em relação àqueles que estão fora do grupo. É na afirmação da diferença que a identidade demarca fronteiras.

Tornar-se idêntico é, portanto, um fenômeno que contém simultaneamente a afirmação de si e a recusa do outro. As características negativas atribuídas ao outro residem no

imaginário daquele que as atribui. Baibich (2002) acredita que como forma de defesa de ameaças imaginárias, o indivíduo preconceituoso falseia a realidade, o que justifica e fortalece os estereótipos proporcionados pela cultura. Dessa forma, afirma que o estereótipo é um produto predominantemente cultural.

Para o presente trabalho, usaremos a definição de preconceito proposta por Madureira (2007, p.42), “preconceitos enquanto fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos”.

Segundo a autora, o preconceito apresenta duas dimensões, a dimensão coletiva e a dimensão individual. Coletiva, pois, como podemos perceber o preconceito aparece, frequentemente, de forma sutil, nas relações humanas, como a autora afirma, e apresenta suas raízes no universo simbólico da cultura, nas relações de poder (Foucault, 1996, citado por Madureira, 2007). Já a dimensão individual pode ser explicada pela forma como cada sujeito vivencia suas experiências do dia a dia, e como cada um organiza sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo social que faz parte, tanto em termos cognitivos quanto em termos afetivos (Madureira, 2007).

Para Madureira (2007), apesar da tradição individualista da Psicologia ocultar os fatores históricos e culturais envolvidos no estudo de fenômenos psicológicos, os relacionamentos interpessoais possuem uma dimensão histórica e cultural. Logo, para a autora, o preconceito apresenta também uma dimensão relacional, pois faz parte de uma atitude em relação a alguém ou alguma coisa.

No capítulo 2 intitulado “Os preconceitos enquanto fronteiras simbólicas rígidas: a reprodução das desigualdades e do sofrimento psíquico”, Itani (1998, citado por Madureira, 2007), traz reflexões importantes acerca do preconceito:

O preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou alguma coisa, revelando um imaginário social. (...) Nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada num conjunto de representações. O preconceito, como significado, quer dizer pré-conceito, uma opinião já formada a respeito de determinado assunto, pessoa ou objeto (p.25).

A partir desse trecho, Madureira (2007) destaca a importância de diferenciarmos discriminação de preconceito. Para a autora, discriminação é o preconceito posto em ação, e para exemplificar essa afirmação apresenta o seguinte trecho: “(...) quando passamos da idéia à ação, isto é, quando não apenas dizemos que o outro é inferior, mas agimos como se de fato ele o fosse, estamos discriminando as pessoas e grupos por conta de uma característica que atribuímos a eles” (Pinsky 2001, citado por Madureira, 2007, p.21).

Madureira (2007) demonstra assim que as práticas discriminatórias são amparadas por idéias preconcebidas. A relação entre preconceito e discriminação, é uma relação complexa, pois há uma interação entre três esferas: da ação, da cognição e da emoção. Podemos exemplificar essa relação da seguinte forma: primeiramente, você sente algo, algo quase fisiológico, por exemplo, nojo de algo ou de alguém, e isto está na esfera da emoção. A partir daí, é ativada a esfera da cognição, e o que você sentiu é processado. Por último, quando você tem uma ação derivada deste processo, você realizou uma prática discriminatória que se expressa no plano da ação. Por isso, Madureira (2007) afirma que se a discriminação está no plano da ação, o preconceito está ancorado não só no plano da cognição, mas principalmente na esfera da emoção. Entretanto, é válido ressaltar que este exemplo é meramente didático, não ocorrendo na prática a linearidade registrada, uma vez que a interação entre as citadas esferas é dinâmica e complexa.

Voltando à definição de preconceito proposto por Madureira (2007), a autora analisa o preconceito enquanto fronteira simbólica rígida. Para a autora, nos diversos contextos

socioculturais existem fronteiras simbólicas que não são rígidas, e que delimitam as diferenças entre os indivíduos e os grupos sociais. Entretanto, a partir do momento em que essas mesmas fronteiras tornam-se rígidas, passam então a qualificar grupos a partir da desqualificação de outros, ou seja, ocorre a prática discriminatória. Vale ressaltar que as fronteiras simbólicas cumprem papel extremamente importante nos processos de significação, pois são elas que marcam simbolicamente a diferença (Madureira, 2007).

Cabe ressaltar que preconceitos são construções coletivas e historicamente situadas, ou seja, não são invenções individuais. Portanto, ao se pensar em pesquisas que discutam em algum nível a questão do preconceito, como esta, deve-se considerar, como defendido por Madureira (2007), a integração entre diferentes níveis de análise. Acredita-se ser necessário analisar a cultura coletiva, as interações sociais e a subjetividade, ou seja, o nível macro social, o nível interpsicológico e o nível intrapsicológico.

Itani (1998) afirma que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano. Segundo a autora, nos deparamos frequentemente com atitudes preconceituosas, sejam elas através de gestos ou palavras. A sala de aula não escapa disso, e para poder lidar com essas questões é necessário compreendê-las, saber como se manifestam e em que bases são expressas. Visto que, não faria sentido analisá-las fora de seus contextos.

As autoras Salles e Silva (2008), relatam em seu artigo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expõem que a escola se omite frente à diversidade cultural brasileira, e acaba por criar uma expectativa de homogeneidade cultural, aceitando o mito da democracia racial, em que prevalece a ideia de que no Brasil não há racismo. Segundo elas, a crença que predomina é de um brasileiro constituído por misturas de raças onde todos são aceitos e valorizados. Entretanto, de acordo com o exposto pelos PCN, esconde-se com essa crença a discriminação ao fingir que a discriminação e o preconceito não existem.

Nos PCNs, é apresentada a proposta de que a escola promova o conhecimento de cada grupo social e étnico, e valorize de forma a fortalecer a igualdade, a democracia e a cidadania em seus alunos. De acordo com as autoras Salles e Silva (2008), os alunos devem conhecer suas origens como brasileiros, compreender seu próprio valor e desenvolver atitudes de repúdio aos preconceitos.

Em trabalho apresentado no 61º Congresso Brasileiro de Enfermagem, acerca da Transformação Social e Sustentabilidade Ambiental, ocorrido em dezembro de 2008, as autoras Carlos, Ferriani, Silva e Arone discorrem acerca de duas temáticas: preconceito e exclusão de crianças e adolescentes institucionalizados. As autoras perceberam através de seus estudos que o preconceito materializado contra as crianças e adolescentes institucionalizados se dá sob diferentes formas, contra a instituição, contra os próprios adolescentes e crianças, e contra suas famílias. A instituição se porta como um lugar de passagem, e mesmo que a criança ou o adolescente permaneça nela por um longo período de tempo, não reconhecerá ali sua imagem, antes disso, estigmas pesarão sobre a criança, desfalcando parte de sua identidade (Carlos, Ferriani, Silva e Arone, 2008).

A respeito da exclusão, ao abordar questões da vida escolar de adolescentes institucionalizados, Carlos, Ferriani, Silva e Arone (2008) afirmam que os sujeitos relatam que principalmente devido ao preconceito sentido, o relacionamento com os colegas de escola é péssimo. As autoras ainda afirmam que estes conflitos gerados no ambiente escolar, associados à dificuldade de inserção escolar destes sujeitos, culminam no fenômeno de exclusão escolar, gerando futuramente uma exclusão social. Sendo assim, as autoras sustentam que o abrigo necessita fazer parte da rede de apoio social e afetiva dos indivíduos em situação de abrigamento, fornecendo recursos para o enfrentamento de eventos negativos advindos tanto de suas famílias quanto do contexto social mais amplo, admitindo serem modelos identificatórios positivos, de segurança e de proteção.

METODOLOGIA

A presente monografia tem como finalidade analisar a percepção de professores(as) e orientadoras educacionais a respeito de possível preconceito sofrido pela criança e adolescente em situação de abrigo no contexto escolar. Para tanto, a utilização de uma metodologia qualitativa é o que faz mais sentido, considerando o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, pois procuramos compreender um processo, um fenômeno que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis e muito menos ser quantificado. É necessário se trabalhar com um universo de motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e aprofundar-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, que apenas a metodologia qualitativa dá conta (Minayo, 2004).

Participantes

Três professores(as) e duas orientadoras educacionais de duas instituições de Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos) do Guará – DF, que recebem crianças e adolescentes em situação de abrigo. Os participantes são de ambos os sexos, maiores de dezoito anos e são descritos a seguir (com nomes fictícios a fim de preservar suas identidades):

- (a) Professor Ronaldo ministra as disciplinas de língua portuguesa e língua estrangeira moderna, o Inglês, para as classes de distorção idade/série, referentes ao 6º e 7º ano;
- (b) Professora Cláudia da área de humanas ministra aulas para alunos das turmas de aceleração, com defasagem idade/série;
- (c) Professora Clara ministra aulas de geografia para os alunos do 6º ano;
- (d) A orientadora educacional Lara, formada em Pedagogia;

(e) A orientadora educacional Carolina que também auxilia na coordenação, além de ser professora de Biologia para os alunos do 7º ano.

Contexto

Duas instituições públicas de Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclo), localizadas no Guará – Distrito Federal, as quais recebem alunos que estão em situação de abrigo.

Instrumentos

Roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo 2) e trecho previamente selecionado do filme “X-Men: Primeira Classe”.

Materiais

Gravador e notebook.

Procedimentos de construção de dados

Na presente pesquisa foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, pois a entrevista semiestruturada é um tipo de método que se aproxima bastante do propósito de uma pesquisa qualitativa, permitindo que tenhamos uma profundidade maior no que temos para ser estudado. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que se relacionam ao tema da pesquisa, esses questionamentos dão frutos a novas temáticas que emergem das respostas dos entrevistados. O foco principal será delimitado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa, afirmando que a entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (p.152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de construção de informações.

Os procedimentos envolvem questões éticas relacionadas à pesquisa com seres humanos. Portanto, algumas atitudes foram tomadas: os(as) participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3); o nome dos(as) participantes foram trocados para a discussão dos resultados; os respectivos representantes de ambas escolas assinaram o Termo de Aceite da instituição (Anexo 4); o nome das escolas foi mantido em sigilo; e as entrevistas gravadas foram destruídas após a realização da análise.

De forma integrada à entrevista semiestruturada, foi utilizado um trecho do filme “X-Men: Primeira Classe”, um filme estadunidense de ficção científica de 2011, baseado no grupo homônimo da Marvel Comics, o quinto da franquia X-Men, dirigido por Matthew Vaughn. Tem seu enredo ambientado no início da década de 1960, durante a Crise dos mísseis de Cuba, um momento crítico da Guerra Fria em que o mundo vivia a eminência de uma guerra nuclear entre União Soviética e EUA.

O filme serviu como via de acesso para questionar posições relacionadas ao preconceito, visto que o filme retrata uma sociedade que se depara com indivíduos diferentes, os mutantes, que são humanos que, como resultado de um súbito salto evolucionário, nasceram com habilidades super-humanas latentes. Consequentemente, em suas histórias, várias pessoas comuns têm um intenso medo e/ou desconfiança dos mutantes, que são vistos pelos cientistas em geral como o novo degrau da evolução humana. Logo, muitos os consideram uma ameaça à própria sociedade humana.

No trecho escolhido, vários mutantes com diversas habilidades e diferentes visuais (aparência física), estão reunidos em uma sala onde uma das paredes é de vidro, para formarem um exército. Em um momento de descontração, em que os mutantes estão se divertindo, dois agentes da CIA passam em frente à sala e os ridicularizam, perguntando por que eles não estão no circo. O trecho escolhido tem a duração de, aproximadamente, três minutos.

Este trecho foi escolhido no intuito de favorecer uma analogia entre o medo que as pessoas comuns sentem dos mutantes, no filme, com o preconceito sofrido pelas crianças que são criadas em abrigos. Crianças que não cresceram da forma considerada “normal” para a sociedade atual, como, por exemplo, em casa com os pais.

Em relação à pesquisa de campo realizada, algumas considerações devem ser feitas, no sentido de esclarecer o leitor em relação às condições em que as entrevistas foram realizadas. O primeiro contato com as escolas que contribuíram com a pesquisa foi feito no início do mês de Agosto em que as diretoras das duas instituições assinaram o Termo de Aceite. Após a aprovação do Projeto de Monografia pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB, no final de Setembro, foi realizado novo contato com as escolas a fim de marcar as entrevistas. Entrevistas estas que foram realizadas com algumas dificuldades.

Primeiramente, acredito que houve uma resistência inicial de alguns professores para realização das entrevistas que alegaram a falta de tempo para serem entrevistados ou estipularam o tempo máximo de 20 minutos para a realização das mesmas. Alguns professores não compareceram no dia marcado das entrevistas e outros não aceitaram assistir trecho do filme, pois acreditaram que tomaria muito tempo.

Contudo, mesmo com as dificuldades enfrentadas, cinco entrevistas foram realizadas e no decorrer das mesmas os professores mais resistentes foram se sentindo mais a vontade e cooperaram para que as entrevistas fossem feitas da melhor maneira possível. Acredito ter sido muito bem recebida em ambas as instituições, onde conheci pessoas que se empenharam em me auxiliar.

Procedimentos de análise

A partir das informações obtidas com a realização das entrevistas foram construídas categorias analíticas. Tais categorias não foram previamente estabelecidas, mas sim construídas após a transcrição das entrevistas. Ou seja, pontos comuns importantes para a discussão do tema desta pesquisa, obtidos com a realização das entrevistas, foram transformados em categorias para que fosse realizada a análise e discussão dos resultados.

De acordo com Minayo (2004) existem três finalidades para esta etapa, primeiro: construir a compreensão das informações levantadas; segundo, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; e por fim ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

As categorias analíticas construídas foram: (a) Construção da identidade pessoal de crianças e adolescentes no contexto escolar; (b) Como a escola trabalha questões de preconceito e discriminação?; e (c) Crianças em situação de abrigamento no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como exposto na Metodologia no tópico Procedimentos de Análise, os resultados e discussão serão tratados a partir das categorias analíticas construídas. Importante ressaltar que todos os nomes apresentados são fictícios, a fim de se preservar a identidade dos participantes.

Construção da identidade pessoal de crianças e adolescentes no contexto escolar

Com essa categoria busca-se evidenciar a importância da escola na construção da identidade pessoal de crianças e adolescentes, estando ou não em situação de abrigo. Para tanto, vamos considerar a construção de identidade baseada no reconhecimento do outro, no exercício do diálogo e na solidariedade. Como uma dimensão da personalidade, a identidade pode ser compreendida como:

o conhecimento por parte de cada indivíduo da condição de ser uma unidade pessoal ou entidade separada e distinta dos outros, permitindo-lhe reconhecer-se o mesmo a cada instante de sua evolução ontológica e correspondendo, no plano social, à resultante de todas as identificações prévias feitas até o momento considerado (Osório, 1992, p.15, citado por Gonçalves, 2003).

Nessa definição, é dada ênfase ao processo pelo qual se constituem as identidades: as identificações sucessivas, que ocorrem ao longo da vida, com as pessoas de referência para o indivíduo. Segundo Gonçalves (2003), a identidade pessoal se constrói em permanente tensão com a identidade social. A cultura fornece ao indivíduo os padrões de interpretação do mundo, valores, crenças e formas de agir produzidas por meio de processos socializadores das instituições sociais.

Louro (1998, 1999, citada por Madureira, 2007), afirma que as identidades sociais, são construídas cultural e historicamente, e nos posicionam tanto nas relações informais estabelecidas no cotidiano, quanto nas relações formais inseridas nos contextos institucionais. Para a autora, as identidades sociais possuem como função nos vincular (sujeito singular) aos grupos sociais e orientam a constituição da subjetividade (Madureira, 2007).

De acordo com Gonçalves (2003), a identidade vai se construindo ao longo do processo de desenvolvimento, através de identificações que se dão inicialmente no âmbito das relações familiares, ampliando-se gradativamente para outros espaços sociais.

A escola é um espaço social de grande importância no processo de formação da identidade das crianças e adolescentes. Esse processo se dá no cruzamento dinâmico de regras e normas socializadoras, com os conflitos de valores, crenças e padrões culturais, e com as relações estabelecidas na escola em nível de conhecimentos e vivências de relações interpessoais (Gonçalves, 2003). A escola é vista pelos adolescentes como o espaço social onde acontecem os encontros entre os colegas e se estabelecem as relações de amizade.

Neste sentido, como afirma Gonçalves (2003), podemos perceber a escola, como um lugar em que as crianças e adolescentes passam grande parte de seu dia, como um espaço social em que, justamente por ter esse caráter, do longo tempo de permanência e por ser um lugar onde interagem socialmente, como um lugar de desenvolvimento e de construção da identidade pessoal dos alunos. Assim como nota o professor Ronaldo no seguinte trecho:

eu acho que você trabalhar educação na verdade não é somente trabalhar a disciplina que você tá trabalhando, querendo ou não você tem o material humano... então não adianta nada eu fazer eles saberem ler e escrever direitinho e não trabalhar a questão da formação dele como ser humano, como pessoa.

A professora e coordenadora educacional Carolina afirma: “A escola é um lugar que a gente, assim... é lugar de crescimento”.

Na adolescência é comum a identificação que se realiza com grupos, pode ser pela forma de se vestir, na linguagem, nos hábitos de lazer etc. O processo de identificação com o grupo é tão intenso que, muitas vezes, sobrepõe à influência do grupo familiar. O adolescente acaba por atribuir grande importância aos valores e atitudes do grupo que, por sua vez, o ajuda a reinterpretar valores e atitudes expressos pelos pais e outras pessoas próximas (Gonçalves, 2003).

Ao mesmo tempo, o grupo pode proporcionar uma medida realista de suas habilidades e capacidades, o que pode levar à construção de um autoconceito positivo ou não do adolescente, e assim, influir diretamente na sua autoestima. As experiências realizadas no grupo são, para o adolescente, significativas para a crítica e reinterpretação dos valores veiculados em sua cultura e para a construção da identidade adulta (Gonçalves, 2003).

Talvez pelo fato da adolescência ser caracterizada por diversos processos complexos em que o adolescente está em plena construção de sua identidade, que os professores sintam dificuldade em lidar com esse momento. Como a professora Cláudia relata a seguir:

outro dia eles me perguntaram se eu gostava de ser professora e eu disse que sim. O que eu não gosto é de lidar com o comportamento deles o tempo todo, porque o que mais estressa o que mais atrapalha em sala de aula é esse comportamento, porque você tem que toda hora desviar o foco. Hoje em dia, a escola é um espaço pra tudo menos pro conhecimento.

a gente vê que todos os dias você não tá preparado pra lidar com aquilo porque você tem que ligar o social com o emocional com a própria hiperatividade do adolescente, né? Então, é complicado.

Nesta última fala, podemos perceber que a professora expõe não só a dificuldade de lidar com o adolescente, mas também relata o seu despreparo em lidar com questões que envolvem esse contexto.

De acordo com alguns estudiosos da infância (como por exemplo, Rizzini, 2001; Peres & Sousa, 2002, citados por Oriente & Souza, 2007) o lugar mais importante para o desenvolvimento dos indivíduos, mesmo que não atenda aos padrões ideais estabelecidos pela sociedade, é a instituição família. No entanto, é certo que no mesmo lugar considerado propício para o desenvolvimento dos laços afetivos, pode-se instalar também, a violência, a negligência, o desamparo e conflitos. Motivos esses que podem levar crianças e adolescentes à situação de abrigo.

Ao discutir a formação de crianças e adolescentes e a construção da identidade dos mesmos no contexto escolar, foi possível perceber que a maioria dos professores atribui à família total responsabilidade. Como podemos perceber nas seguintes falas da professora Cláudia:

a gente fala que os pais que tem que educar, que é função deles, a gente vai brigar com eles falar que esse tipo de comportamento ele já tinha que ter aprendido em casa porque aqui a gente só reforça.

Primeiro aqui a gente não dá mais aula como era no passado, aqui a gente trabalha com todos esses problemas sociais, todos os processos de formação que parece que as famílias não conseguem mais dar conta.

A educadora tava dando uma bronca num menino dizendo que quem vê o comportamento dele acha que ele não foi educado, porque o comportamento dele depõe contra a mãe dele, né?

E o professor Ronaldo acrescenta:

Então, esse núcleo familiar, muitas vezes, interfere muito no processo até de formação deles, como pessoa, como ser humano e isso é um fator importante de se ta vendo... então, a gente discute... então, nesse ponto, quando surge algum questionamento ou uma situação, a gente aproveita para discutir, pra falar, né?

Foi possível perceber que os professores entrevistados identificam a escola não só como “um espaço para o conhecimento”, como a professora Cláudia afirma, mas também como um espaço social que contribui na formação de identidade pessoal dos adolescentes e crianças. Entretanto, fica evidente o despreparo para se lidar com essa questão. Como a mesma professora relata:

Então eu tenho medo de tocar, de falar alguma coisa e agredir o aluno. Outro dia eu falei... eu não falei mal... eu falei sobre a mãe dele, que a mãe dele deveria ter... e ele já veio falando pra eu não falar da mãe dele e eu disse que não estava falando da mãe dele, só que ela deveria ter ensinado isso pra ele.

Então, eu mesma até evito, muitas vezes, porque eu não sei a realidade dele, e não dá pra você saber por que são muitos alunos e todos com realidades muito complicadas.

Esta declaração nos faz inferir que é possível existir uma lacuna na formação de professores e profissionais da educação, já que apesar de identificarem a escola como um espaço social importante para formação de identidade pessoal de crianças e adolescentes, não demonstram ter conhecimento de recursos necessários para lidar com essa possibilidade no cotidiano.

Qual seria a consequência disso para a criança e o adolescente em formação? Erikson (1998, citado por Gonçalves, 2003) afirma que, se o ambiente social não é capaz de oferecer ao adolescente uma alternativa saudável para a construção de uma identidade adulta, ou seja,

de forma produtiva e criativa, pode gerar uma identidade baseada em características antissociais, podendo emergir atitudes de estagnação do adolescente, agressão e exclusão.

Orionte e Souza (2007) afirmam que em nossa sociedade contemporânea, “o espaço da fala da criança é preenchido quase sempre pelo silêncio”. Para se evidenciar isso, as autoras expõem que na escola, por exemplo, o aluno fala somente quando solicitado pelo professor. É um lugar onde não existe troca de experiências, pois se acredita que o diálogo ameace a disciplina, como pode ser evidenciado na seguinte fala da professora Cláudia: “E tem hora assim, que eu digo que eles são maltratados porque eles querem, porque enquanto você não fala alto e não mostra autoridade mesmo, não adianta”.

Segundo as autoras acima citadas, a “voz” da criança é ponto fundamental na construção de sua subjetividade individual e social. Essa “voz” seria sufocada cada vez mais pela visão adultocêntrica determinante em nossa sociedade. A pouca compreensão dessa fase pode gerar na criança sentimento de abandono, o que, segundo as autoras, não desaparece no adulto; muitas vezes é manifestado de diferentes formas, e na maioria das vezes, a depressão é característica evidente.

Sendo assim, podemos concluir que apesar da escola ser um espaço social importante na construção da identidade de crianças e adolescentes; e dos professores e demais atuantes deste cenário, também a identificarem como tal; muitas vezes, não há profissionais preparados para lidarem com essas questões de maneira que auxiliem em uma formação de identidade mais ética, justa e solidária. Essa questão fica ainda mais evidente ao se tratar das questões ligadas à preconceito dentro da escola, como veremos a seguir na próxima categoria.

Como a escola trabalha questões de preconceito e discriminação?

Esta categoria analítica foi pensada em decorrência dos inúmeros relatos dos professores entrevistados que afirmaram que, na escola, atitudes preconceituosas entre os alunos, existem o tempo todo. Como nos trechos destacados a seguir. O professor Ronaldo afirmou:

Então, já aconteceu sim algumas brigas, algumas discussões em que... de chamar de neguinha, de ofender pelo fato de ser negra, de ser homossexual, então isso a gente vê direto... é nor... até mesmo no ambiente escolar isso é normal, acontece.

Já a professora Cláudia: “porque eles fazem absoluta questão de ridicularizar o outro e ridicularizar o outro para se divertir”.

Itani (1998) afirma que o preconceito faz parte de nosso comportamento cotidiano. Segundo a autora, nos deparamos frequentemente com atitudes preconceituosas, sejam elas através de gestos ou palavras. Na sala de aula não acontece diferente, e para poder lidar com essas questões é necessário compreendê-las, saber como se manifestam e em que bases são expressas, de forma contextualizada.

Salles e Silva (2008) afirmam que a sociedade classifica pessoas em função, dentre outros aspectos, do que considera comum e natural para um grupo social ou uma faixa etária. E essas pré-concepções que construímos sobre um grupo de pessoas são transformadas em expectativas e normas de comportamento e esperamos que elas ajam de acordo com elas.

Este enquadramento de pessoas em categorias permite prever a identidade social de cada uma delas. Ou, como afirma Goffman (1988, citado por Salles & Silva, 2008), conferimos às pessoas uma identidade social virtual e, a partir do caráter que atribuímos a elas, fazemos exigências sobre aquilo que o indivíduo deve ser. Quando aquilo que é atribuído

ao indivíduo adquire uma conotação depreciativa estamos, segundo Goffman, falando de estigmas. E assim, pelo processo de estigmatização o indivíduo passa a ser visto como diferente do normal ou como desviante (Salles & Silva, 2008).

A partir desse entendimento, percebemos que, muitas vezes, os adolescentes nas instituições escolares são reduzidos a estereótipos. De acordo com Salles e Silva (2008), tais estereótipos podem promover conflitos entre os adolescentes e o mundo adulto, no caso direção, professores e funcionários da escola, bem como entre os próprios adolescentes. Quando os indivíduos são reduzidos a estereótipos, a sociedade constrói teorias ou ideologias para explicar essa diferença e justificar a discriminação (Salles & Silva, 2008). Um exemplo de tal fato pode ser percebido na seguinte fala da professora Cláudia:

E minha maior dificuldade é essa, é lidar com a implicância, e adolescente é implicante por si só, né? É natural deles, mas eu vejo isso muito acentuado. Porque eu lembro de quando eu era adolescente, a gente ridicularizava menos o outro do que essa geração. Talvez porque eles vejam muito isso na mídia e eles reproduzam ou a mídia reproduz o que eles fazem...

Ou seja, fixa-se uma imagem social do outro que ao ressaltar a diferença o transforma em problema social que assusta e incomoda. A diferença que é ressaltada acaba, muitas vezes, por justificar agressões e desrespeito ao outro (Salles & Silva, 2008).

Portanto, fica evidente a necessidade de saber como esta situação é trabalhada na escola. Pois, assim como Gonçalves (2003), Madureira (2007) acredita que enquanto instituição social, a escola desempenha um papel fundamental na formação das novas gerações. Para a autora, a escola cumpre importante papel nos processos de normatização do sujeito, ou seja, na produção de sujeitos 'normais'. Entretanto, chama a atenção para a noção de norma, que pressupõe noções de desvio em relação à normalidade, ou seja, a norma engloba as identidades sociais hegemônicas e exclui as identidades sociais não hegemônicas,

a partir de concepções preconceituosas e práticas discriminatórias. Logo, a partir disso, podemos perceber o caráter contraditório da escola que se configura como espaço social para o conhecimento e discussão de temáticas como o preconceito, entretanto, desempenha importante papel na formação dos indivíduos a partir de uma noção de norma excludente e de concepções preconceituosas.

Nas seguintes falas os professores entrevistados relatam a maneira como lidam com questões relacionadas a preconceito em sala de aula. O professor Ronaldo afirma: “E muitas vezes até não dá, porque a gente começa entrando num debate que eles mesmos não conseguem digerir isso e acaba virando bagunça”.

Já a professora Cláudia relatou um episódio recente que a mesma precisou lidar:

Tem um menininho esses dias mesmo que eu tive que chamar o pai do menino e ser dura com ele porque um é negro e o outro é bem branquinho pequenininho, tem os olhos claros e é o tempo todo, todo mundo implicando com ele, chamando ele de marciano... ele não é feio, eu acho ele bonitinho, mas ele tem um jeito que eles discriminam. E isso é uma perturbação porque todo dia eu tenho que brigar. E tem hora que você nem chama o fulano de fulano, você chama de marciano de tanto que os colegas... eu tenho que me policiar as vezes pra não... entendeu? Porque aquilo tá no seu ouvido o tempo todo.

E acrescentou: “Eu posso falar, eu posso orientar, dar advertência eu posso chamar a família pra conversar, mas é um processo também que os pais tem que conversar em casa e o aluno amadurecer”.

A orientadora educacional e professora Carolina ao relatar um caso em que uma menina foi chamada de ‘nega safada’ pelo colega de sala: “Com ela, o tratamento foi mais pessoal, verbal. Agora, com o menino, com certeza deve ter levado uma punição, uma advertência escrita, porque a gente não pode deixar disseminar”.

Diante dos relatos acima, percebemos que situações de caráter preconceituoso e discriminatório são vistos, de fato, como ‘errados’ pelos professores e educadores. Entretanto, não são trabalhados ou discutidos de maneira efetiva, são punidos. Nenhum dos entrevistados relatou algum projeto escolar que visasse trabalhar questões ligadas a preconceito e discriminação no ambiente escolar, apenas relataram que os próprios professores, ao perceber alguma situação em sala de aula, buscam discutir o assunto com seus alunos. Entretanto, é necessário nos perguntarmos até que ponto este tipo de estratégia é realmente efetiva.

Ao se discutir essa questão com os entrevistados, a orientadora educacional e professora Carolina relatou: “Espaço (para se trabalhar o preconceito) há; só não há uma organização para tanto”. E acrescentou: “Para ser um trabalho de discussão, tem que começar pelo grupo de professores. E, muitas vezes, as nossas coletivas se tornam muito mais administrativas do que pedagógicas”.

A professora Clara disse:

Até porque a própria estrutura curricular não permite isso, né? A formação dos professores, as pessoas pra trabalhar com determinados assuntos, tem que ser pessoas com uma formação específica, né? Não é nem que o professor não queira. Eu não trabalho com a questão da sexualidade porque eu não me sinto à vontade e preparada.

Fica claro que os entrevistados, em sua maioria, perceberam a necessidade de se trabalhar a questão do preconceito de maneira mais efetiva na escola, entretanto, alguns aspectos para isso não acontecer foram levantados. Acreditam que não há organização para tanto e mais uma vez, como na categoria anterior, o fato do despreparo dos professores para lidar com essa questão foi levantada.

Importante ressaltar também que as falas dos professores me remeteram à afirmação de Salles e Silva (2008) que asseveraram que quando os indivíduos são reduzidos aos

estereótipos a sociedade constrói teorias ou ideologias para explicar essa diferença e justificar a discriminação. Logo, acredito que os professores entrevistados, em sua maioria, naturalizaram concepções preconceituosas a respeito dos adolescentes, de sua classe social, da família dessas crianças e adolescentes, etc., como por exemplo, quando a professora Cláudia afirma que os adolescentes são “implicantes” por si só. Acredito que tal fato possa dificultar que a escola, como um todo, consiga trabalhar questões ligadas à preconceito de maneira efetiva, que dê resultados, que instigue os alunos a pensarem a respeito do que fazem e do que falam e que instiguem um pensamento crítico nesses indivíduos em formação.

As consequências para este cenário não são apenas na esfera coletiva, como por exemplo, na reprodução de desigualdades, como afirma Madureira (2007). Para a autora, o preconceito e as práticas discriminatórias, tendo como base a noção excludente da normalidade, apresenta implicações relevantes na esfera subjetiva, como, por exemplo, o sofrimento psíquico daqueles que são alvos cotidianamente de práticas discriminatórias.

Sendo assim, a escola produz sentimentos de inferioridade em muitos alunos que não correspondem às expectativas sociais, produzindo então o fracasso entre aqueles que foram marcados como alunos destinados a fracassar em razão de sua (pré)suposta incapacidade intelectual (Madureira, 2007).

Crianças em situação de abrigo no contexto escolar

O universo da institucionalização envolve crianças e adolescentes, seres humanos estruturalmente dependentes, que são pessoas com seus próprios direitos, mas que não podem exercer esses direitos por elas mesmas, precisando de proteção e apoio dos cuidadores. Quando estes cuidadores se mostram omissos, e a criança ou o adolescente percebe a fragilidade da família em que está inserido, ele busca na escola e nas pessoas que fazem parte

dela um apoio e estratégias de enfrentamento desta situação (Carlos, Ferriani, Leite & Martins, 2009).

Nas escolas pesquisadas, percebeu-se que a maioria dos professores, no primeiro momento, não estava ciente de que alguns alunos estavam em situação de abrigo. Tal fato foi apenas descoberto depois de algum tempo em alguma situação em que o aluno precisou expor sua situação ao professor. Como podemos perceber nas falas a seguir. O professor Ronaldo relatou: "Eu soube da questão, não pela direção, foi por ela, dentro da sala de aula".

A professora Cláudia afirma:

Até que teve uma situação específica que os alunos poderiam sair mais cedo, mas tinham que ter autorização e eu disse à ela que não poderia sair que teria que esperar, aí foi que ela me disse que morava no abrigo.

Eu acho até esquisito porque se você tem em uma turma alunos com situações especiais, por exemplo, um aluno que é abrigado, um aluno que é acompanhado pelo CAJE, você deveria saber que você tem uma situação especial... não pra tratar diferente, mas pra você ter um olhar diferenciado.

Acredita-se que, no abrigo, as crianças e adolescentes recebam os cuidados que a família, no momento, não pode oferecer, seja no sentido afetivo, seja no sentido material. De acordo com a pesquisa realizada por Oriente e Souza (2007), no que concerne às necessidades básicas, como higiene e alimentação, são necessidades muitas vezes atendidas. Entretanto, o que fica a desejar, são as necessidades no campo afetivo. E, segundo as autoras, essas necessidades, de suporte afetivo, são as mais importantes "para que a criança possa ser tornar visível".

Cada domínio da vida cotidiana, tais como família, amigos, profissão, vizinhos, escola, instituição de abrigo, entre outros, assumem o papel de rede de apoio capaz de fornecer amparo nas relações que o indivíduo estabelece com os outros. Quando uma criança tem sua primeira rede de apoio desconfigurada, o mundo social expande-se ainda mais. A relação constituída com os professores, entre outras pessoas que apresentam algum grau de significado para estas crianças e adolescentes em situação de abrigo, desempenha papel fundamental na vida das mesmas, à medida que serão estes adultos que assumirão o papel de protegê-los e orientá-los, constituindo neste momento, os seus modelos identificatórios (Carlos, Ferriani, Silva & Arone, 2008).

Assim, nos questionamos como os professores destas crianças e adolescentes em situação de abrigo podem assumir o papel de protegê-los e orientá-los, e se constituir como um modelo identificatório quando nem ao menos estão cientes da situação em que seu aluno está no momento.

A orientadora educacional Lara foi a única pessoa entrevistada que demonstrou compreender a possibilidade de desenvolver na vida das crianças e adolescentes (em situação de abrigo, que frequentam a escola onde trabalha), uma posição significativa e se constituir como modelo identificatório. Contribuindo, assim, para uma construção de identidade saudável desses indivíduos. A mesma, ao tentar justificar o porquê que outros professores não compreendiam tal situação da mesma forma que ela, afirmou:

Pra mim é mais fácil pela minha posição... tem professores que não dá, com trinta, sessenta alunos dentro da sala fica mais difícil. Por exemplo, quando eu entro na sala pra fazer algum trabalho... tem que respirar, né? tem que ter calma, tranquilidade... até acalmar esses alunos pra passar o que eu realmente quero, não é fácil. Os professores até tentam... já se foi o tempo que os professores chegavam na sala, passava a matéria e acabou. Hoje em dia eles se

preocupam me passam os alunos, ‘olha esse aluno tá assim, esse aluno tá quietinho demais’. Então existe sim essa preocupação.

Para a orientadora educacional acima citada, os alunos que se encontram em situação de abrigo, não possuem uma vivência familiar positiva, para ela, na maioria das vezes, essas crianças e adolescentes possuem “traumas muito fortes” de maneira que os impedem de falar sobre a própria família, sobre o pai ou a mãe, justamente por ser algo muito sofrido. Neste sentido, Lara ressalta a importância do acolhimento:

(...) que você tem que acolher o menino. Aquele acolhimento é sofrido e quando o menino vem... é aquele menino rebelde, com o mundo, com tudo e pra você conquistar esse menino demanda tempo. Quando você conquista esse menino ele fica numa dependência porque pega você como referência então é muito difícil... e quando você consegue o menino muda de escola porque aconteceram outros problemas.

E afirma:

Porque a gente também observa que o aluno de abrigo também tem preconceito, ele queria uma família e você tem que conversar com ele e dizer: olha, é o melhor pra você, as vezes na família você sofre ‘n’ coisas e se você saiu é melhor. Tem alunos aqui de abrigo que não querem que digam que é do abrigo.

Preconceito dele mesmo, da história dele... de repente alguém pergunta porque ele é de abrigo e ele vai ter que abrir a história, uma história muitas vezes dolorosa, que nem ele consegue lidar.

Diante dessas falas, percebe-se que existem diversas concepções já naturalizadas a respeito da criança ou adolescente em situação de abrigo, como as expostas acima pela orientadora educacional e professora Lara, que guiam o estilo de tratamento que a criança nesta situação vai receber. E neste sentido, percebo que tais concepções podem frear a ação de

alguns professores. O professor Ronaldo afirma: “Ela não abria, mas também... até mesmo porque eu acho que ela não precisava...”. E a orientadora educacional Lara expõe: “Mas isso seria expor o aluno...”.

Acredito ainda não haver um consenso a respeito de ser correto ou errado expor a situação em que o aluno se encontra aos demais colegas e profissionais da escola, entretanto, considero ser imprescindível ações que cooperem no cotidiano da criança a fim de se tornar à seus olhos, apoio, suporte e proteção, em um momento em que a mesma encontra-se fragilizada.

A professora Cláudia expõe: “E eu achei estranho, né? Eu nunca tive... nunca soube e eu fiquei pensando porque ela mora no abrigo e se ela mora no abrigo porque ela faltou tanto porque teria que ter um acompanhamento no abrigo, né?”. E acrescenta: “O primeiro contato que eu tive com essa aluna, eu tive a impressão... porque apareceu no final do primeiro bimestre, que ela seria uma aluna agressiva, ela não teve, mas assim, o olhar dela, o jeito assim...”.

Fica evidente que existe um receio dos próprios professores em lidar com esta situação. Talvez pelo fato, como Itani (1998) afirma, de que é necessário compreender o fenômeno em foco (preconceito), e saber como se manifesta e em que bases são expressas para conseguir lidar de maneira efetiva com esta situação. Ou seja, talvez o universo da criança em situação de abrigamento ainda seja um mistério para essas pessoas, o que acaba por impedir que professores, educadores e orientadores percebam a importância de serem figuras de referência na vida de crianças e adolescentes que estão em situação de abrigamento.

CONCLUSÃO

Cuneo (2009) afirma que o espaço institucional não é o meio natural para o favorecimento do desenvolvimento integral da criança que, quando chega ao ambiente institucional, passa a ser cuidada por pessoas que até então não conhecia e cujos referenciais, muitas vezes, encontram-se dissociados de seu contexto familiar e social. A autora destaca que o desrespeito a estes princípios, associados à carência de estimulação, de vínculos afetivos e de atenção emocional gera prejuízos evidentes que podem afetar o desenvolvimento global da criança.

A pesquisa realizada por Oriente e Souza (2007) chegou a conclusão de que no que concerne às necessidades básicas, como alimentação, higiene, cuidados com a saúde, entre outras, as crianças e adolescentes, são sim, na maioria das vezes, atendidas. Entretanto, raramente o são quanto ao amparo afetivo. Essa afetividade é indiscutivelmente um dos pontos mais importantes para que a criança possa tornar-se 'visível'. E para as autoras, para que se possa perceber o outro, é necessário que cada um saiba o que isso significa, o que significa ser visível ao outro. Portanto, a visibilidade que se tem do outro depende, em parte, da visibilidade vivida pelo indivíduo. Ou seja, a percepção que se tem do outro depende da forma como nós fomos percebidos aos olhos das outras pessoas e de como essa visibilidade, ampla ou restrita, incorporou-se à nossa subjetividade (Oriente & Souza, 2007).

Embora seja usual certa invisibilidade dessas crianças e adolescentes nos abrigos, principalmente no que concerne às suas necessidades afetivas e emocionais, não podemos percebê-la (a invisibilidade) como natural, pois se constituiria como violação dos direitos das crianças e adolescentes pela própria instituição que possui como obrigação os acolher e defender.

Neste sentido, fica evidente a importância que a escola, professores, orientadores educacionais, entre outros profissionais deste contexto, têm na vida das crianças e adolescentes em situação de abrigo. Visto que podem se configurar como modelos identificatórios na vida desses indivíduos que se encontram afastados de suas famílias, de sua comunidade, de suas referências. Visto também que podem se configurar como uma rede de apoio afetivo e social, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável do sujeito.

A presente monografia teve como objetivo conhecer a percepção de professores e orientadores educacionais a respeito de possível preconceito sofrido pela criança ou adolescente em situação de abrigo no contexto escolar. Diante da pesquisa realizada com os professores e orientadores educacionais, foi possível perceber que existe uma série de pré-concepções a respeito da criança e do adolescente em situação de abrigo, que impede que se conheça realmente o fenômeno do abrigo e suas consequências.

Deste modo, acredito que exista um preconceito velado, devido ao não conhecimento do fenômeno, o que impede que a escola e seus atores realizem ações que promovam transformações significativas na vida das crianças e adolescentes que se encontram nesta situação. Tais ações devem contribuir para a construção da identidade, baseada no reconhecimento do outro, no exercício do diálogo e na solidariedade.

Neste sentido, observo a importância de se levar essas discussões ao ambiente escolar, de maneira a sensibilizar todos desse contexto sobre a relevância do papel que desempenham diariamente na vida de crianças e adolescentes. Tal sensibilização deve visar principalmente o psicólogo escolar, uma vez que faz parte das suas atribuições disseminar práticas intencionalmente planejadas nas escolas na direção de uma transformação pautada em ações competentes e conscientes. Além disso, a mediação do psicólogo escolar pode contribuir no

desenvolvimento de competências para a formação continuada de professores e, assim, potencializar esse cenário de maneira que vise sua transformação (Araujo & Almeida, 2010).

Alguns autores como Oriente e Souza (2007) acreditam que se o indivíduo teve poucas ou pobres vivências e raramente foi estimulado a acreditar naquilo que ele percebe, sente ou acredita, dificilmente poderá enfrentar o mundo fora dos muros da instituição. Para as autoras, na transgressão, as crianças e adolescente encontram, muitas vezes, a possibilidade de se tornar sujeito, uma forma de não abdicarem do direito de serem visíveis.

O que nos leva a pensar sobre a invisibilidade da criança nas políticas sociais. Estas, em geral, são pautadas em uma abordagem que enfatiza os problemas e fracassos, ao invés de comprometer-se a estimular o potencial das crianças, oferecendo a elas as devidas condições para que suas competências se desenvolvam. Para Oriente e Souza (2007), cabe ao Estado a efetivação de políticas públicas para a infância e adolescência provenientes do ECA, enquanto cabe à comunidade e à sensibilidade daqueles que convivem com a criança assegurar-lhe que isto seja possível.

Acredito não restar dúvidas de que as condições materiais são fundamentais para melhoria das políticas públicas. No entanto, sem maior investimento nas pessoas – principais constituidoras de subjetividades -, pouco ou quase nada se poderá fazer para promover transformações significativas. Só se respeita o outro na medida em que se tem conhecimento do que isso significa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos Paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal de Santa Catarina, 18, 2, 196-199.
- Araujo, C. M. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*. Brasília, 23, n. 83, 17-35.
- Baibich, T. M. (2002). Os Flintstones e o preconceito na escola. *Educar em Revista*. Curitiba, 19, Editora da UFPR, 111-129.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: Agosto de 2012.
- Carlos, C. D. M., Ferriani, M. G. C., Leite J. T. & Martins C. S (2009). *Do direito à exclusão: vivências de adolescente institucionalizados vítimas de violência doméstica no ambiente escolar*. Disponível em: http://www.abeneventos.com.br/anais_61cben/files/01260.pdf. Acesso em: Setembro de 2012.
- Carlos C. D. M., Ferriani, M. G. C., Silva M. A. I. & Arone M. B. (2008). A Reintegração de Crianças e Adolescentes Institucionalizados Vítimas de Violência Doméstica no Espaço Escolar. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v.10, n.2, 310 – 320.
- Gonçalves, M. A. S. (2003). Adolescência: Práticas educativas e interação social construtiva. In: *III Congresso Internacional de Educação. Educação na América latina nestes tempos de Império*. São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Itani, A. (1998). Vivendo o preconceito em sala de aula. Em J.G. Aquino, *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, Sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília – DF.
- Marcílio, M. A. (1998). *História Social da Criança Abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

- Minayo, M. C. S. (2004). *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oriente, I. (2004). *Abandono e Institucionalização de Criança: Significados e Sentidos*. Dissertação de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás.
- Oriente, I. & Souza, S. M. G. (2007). Viver em Abrigo: com a palavra a criança. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2, 1, São João Del-Rei, Março/agosto.
- Park, M. B., Fernandes, R. S., Borba, P. L. O., Franco, M. M., Madi, E. D. T. & Souza, A. L. (2006). *Voluntariado, Categoria Trabalhista? Reflexões e Provocações*. Disponível em: http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_15.pdf . Acesso em: Setembro de 2012.
- Pauli S. C. & Ferreira M. C. R. (2009). Construção das Dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.138, pp. 881 – 895.
- Pilotti, F. & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças: a história das políticas públicas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária Santa.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A Institucionalização de Crianças no Brasil: Percurso Histórico e Desafios do Presente*. Puc-Rio: Rio de Janeiro.
- Salles, L. M. F. & Silva, J. M. A. P. (2008). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, 30, FaE/PPGE/UFPel : Pelotas, 149 - 166, janeiro/junho.
- Santos, S. D. M. (2010) Um novo olhar sobre o conceito de abandono de crianças, *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá*, v. 32, n. 1 p. 63-72.
- Sawaia, B. B. (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, (3ª edição). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, E. R. A. & Mello, S. G. (2004). Contextualizando o "Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada". In: E. R. A. Silva (Org.) (2004). *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os*

abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

Silva, E. R. A. (2004). O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: E. R. A. Silva (Org.) (2004). *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

Siqueira A. C., Betts M. K. & Dell’Aglia D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican journal of Psychology*, v.40, n.2, pp. 149 – 158.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

ANEXOS

Anexo 1 - Quadro

Ano	Histórico
1543	É fundada, na vila de Santos, a Santa Casa de Misericórdia, dando início ao voluntariado no Brasil.
1863	Surge o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, para prestar assistência médica em áreas de conflito armado.
1908	A Cruz Vermelha chega ao Brasil. Na Inglaterra, Robert Baden Powell funda o escotismo.
1910	O escotismo se estabelece no Brasil com o objetivo de “ajudar ao próximo em toda e qualquer ocasião”.
1935	É promulgada a Lei de Declaração de Utilidade Pública, para regular a colaboração do Estado com as instituições filantrópicas.
1942	Getúlio Vargas cria a Legião Brasileira de Assistência – LBA, que sempre foi presidida pelas primeiras-damas. A primeira foi Darci Vargas.
1961	Surge a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, para assistir os portadores de deficiências mentais e integrá-los à sociedade.
1967	O governo cria o Projeto Rondon, que leva universitários brasileiros para dar assistência a comunidades carentes no interior do país.
1983	A Pastoral da Criança é criada com o objetivo de treinar líderes comunitários para combater a mortalidade infantil.
1990	Na década de 90, a iniciativa voluntária começa a buscar parcerias na classe empresarial. Os programas estatais de caráter social diminuem devido à crise econômica iniciada no fim da década de 70.
1993	O sociólogo Herbert de Souza cria a Ação da Cidadania contra a Fome e a Miséria e pela Vida, e organiza a sociedade em apoio a causas sociais.
1995	Fernando Henrique Cardoso cria o projeto Comunidade Solidária, em 12 de janeiro, para tentar adequar-se às exigências do moderno voluntariado. Ruth Cardoso é a primeira presidente do conselho.
1997	São criados os primeiros Centros de Voluntariado do Brasil.

1998	É promulgada a Lei do Voluntariado – Lei 9.608, de 18 de fevereiro, que dispõe sobre as condições do exercício do serviço voluntário e o estabelece com termo de adesão.
1999	É promulgada a Lei das OSCIP's – Lei 9.790, de 23 de março, que qualifica as organizações da sociedade civil de direito público e disciplina um termo de parceria.
2001	Ano Internacional do Voluntário, criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) com o apoio de 123 países. Pelo trabalho realizado por seus 150.000 voluntários, a Pastoral da Criança é indicada ao Prêmio Nobel da Paz.

Quadro: Cronologia do voluntariado no Brasil.

Fonte: VILLELA, 2001, p. 183-184.

Anexo 2 - Roteiro de Entrevista

1º Bloco:

1. Gostaria que você falasse do seu trabalho em termos gerais.
2. Agora fale um pouco sobre a sua formação profissional. Como você avalia, atualmente, a sua formação enquanto professor(a)?
3. E sobre a sua história profissional, o que você considera interessante ou significativo na sua trajetória enquanto professor(a)?

2º Bloco:

Trecho do filme: após uma hora e um minuto de filme, vários mutantes com diversas habilidades e diferentes visuais (aparência física), estão reunidos em uma sala onde a parede é de vidro. Foram reunidos pelo professor Xavier para formarem um exército. Dois agentes da CIA passam em frente à sala e os ridicularizam, caçoando os mutantes, perguntando por que eles não estão no circo. (O trecho tem, aproximadamente, 3 minutos).

4. Para você, o que ocorreu nessa cena?
5. O que você sentiu ao assistir essa cena?
6. Você acha que existe este tipo de situação na escola?

3º Bloco:

7. Como são discutidos e apresentados aos alunos, assuntos relacionados à família?
8. Existe diferença na reação dos alunos que são abrigados ao discutir esse tema? Se a resposta for afirmativa, exemplifique. Como você se sentiu e lidou com essa situação?
9. Você percebe diferença nos seus alunos quando eles estão desenvolvendo atividades em grupos com as crianças em situação de abrigo? Se a resposta for afirmativa, exemplifique. Como você se sentiu e lidou com essa situação?
10. Você já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um dos seus alunos foi alvo de gozação ou crítica por parte dos colegas por morar

em abrigo? Se a resposta for afirmativa, exemplifique. Como você se sentiu e lidou com essa situação?

11. Existem pessoas que acham que alguns indivíduos são preconceituosos e outros não. E existem pessoas que acham que todos nós somos preconceituosos(as). O que você acha?
12. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

“Crianças em Situação de Abrigamento: Escola e Preconceito”

UniCEUB- Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES – Curso de Psicologia

Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira

Pesquisadora assistente: Luísa Martins Rodrigues de Sousa – RA: 20721670

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é conhecer a percepção de professores de duas Instituições de Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclo) a respeito de preconceito sofrido pela criança institucionalizada.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser um professor(a) de uma Instituição Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclo).

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em participar de uma entrevista acerca do tema focalizado na pesquisa.
- Os procedimentos envolvem realização de entrevista semiestruturada com utilização de imagem em movimento (trecho de filme).
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- Haverá gravação da entrevista em áudio, mediante consentimento, para auxiliar posterior trabalho de análise.

Riscos e benefícios

- Este estudo não possui maiores riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante o procedimento serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre a percepção de possível preconceito sofrido pela criança institucionalizada no contexto escolar.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (fitas, entrevistas etc) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Luísa Martins Rodrigues de Sousa, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade/ será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Eu, _____ RG _____,
após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira, celular: (61) 9658-7755

Pesquisadora assistente: Luísa Martins Rodrigues de Sousa, celular: (61) 9997-4319

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, telefone 39661511, e-mail comitê.bioetica@uniceub.br.

Anexo 4 – Termo de Aceite

Brasília-DF, 15 de agosto de 2012.

Prezada coordenador(a) do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB,

O _____ do Guará, vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “Crianças em Situação de Abrigamento: Escola e Preconceito”, sob a responsabilidade da pesquisadora Luísa Martins Rodrigues de Sousa, a ser realizada no período dos meses de setembro e outubro do ano de 2012.

O pesquisador responsável declara estar ciente das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS nº 196/96 e que a parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do projeto por parte desse Comitê e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Representante da instituição